

La práctica pedagógica hoy. El desafío de saborear el saber de lo que se enseña y aprende

The pedagogical practice today.
The challenge of savoring
the knowledge of what is taught
and learned

MILAGROS MARÍA ROCHA ⁽¹⁾

(1) Profesora en Historia,
AHCE. Estudiante de Maestría
en Educación, FAHCE–UNLP.
Ayudante diplomada interina
en la cátedra Planificación
didáctica y prácticas de
la enseñanza en Historia

(FAHCE–UNLP). Profesora
en Enseñanza Media (Liceo
Víctor Mercante, UNLP). Posee
artículos publicados en revistas
académicas de la disciplina y
su enseñanza.
milagrosrocha@gmail.com

Palabras clave. educación · sabor–saber ·
omnipotencia/impotencia

Resumen. Este escrito se estructura a partir de una serie de interrogantes que problematiza algunas cuestiones referidas a la actual práctica pedagógica. Se presenta y propone un eje reflexivo en torno al vínculo que se establece entre: educación–saber–sabor. Bajo estas premisas nos preguntamos acerca de cómo resignificar los encuentros/des–encuentros que se producen hoy dentro del aula entre adultos–docentes y jóvenes–estudiantes.

Keywords. education · know–taste ·
omnipotence/impotence

Abstract. The following writing is structured from a series of questions that problematizes some questions referring to the present pedagogical practice. It presents and proposes a reflexive axis around the link that is established between: education–know–taste. Under these premises we ask ourselves how to re–mean the encounters / dis–encounters that occur today within the classroom between adult–teachers and young–students.

El docente no tiene razón porque es el docente y porque posee un diploma, el docente tiene razón porque sabe explicar, sabe hacer entender, sabe interceptar la inteligencia del otro, y ve cuando el otro entiende porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro como una luz, un brillo, y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y el hecho de desarrollar su inteligencia. (Meirieu, 2013:16)

La cita que abre el escrito nos lleva a pensar en ese placer que se siente cuando uno logra percibir ese brillo del que habla Philippe Meirieu. Por su parte, Carlos Skliar plantea que aprender significa: «darse cuenta» (2017:152). Qué importante entonces tener la oportunidad de ser testigo, de compartir esos «darse cuenta» y de saber «saborear» esos momentos.

Con estas premisas, el presente artículo se edifica a partir de plantear algunos interrogantes disparadores a fin de tensionar y problematizar qué sucede hoy en las escuelas, en las aulas, en torno a lo que se enseña y aprende en ellas. Si bien el tópico resulta ambicioso y amplio, la propuesta aquí es esbozar algunas cuestiones iniciales que motoricen reflexiones para repensar la propia práctica en pos de fortalecer el lugar docente en el contexto actual.

Para dar paso al análisis nos remitimos en principio a la etimología de dos conceptos que vertebran el escrito: educar y saber. Meirieu (1998:86) afirma que educar a alguien no es fabricar un objeto, sino que destaca que educar, *educare* significa «nutrir», y *educere*, «encaminar hacia». Por su parte la palabra «saber» proviene del latín *sapere*: tener tal o cual sabor, por tanto podemos poner en relación educación–saber–sabor. Bajo estos supuestos nos preguntamos entonces cómo re–significar los encuentros/des–encuentros que se producen hoy dentro del aula entre adultos–docentes y jóvenes–estudiantes. ¿Qué hacer para que se produzca un encuentro educativo donde circule el saber convocado desde el *sabor* de enseñar así como el *sabor* de aprender?

El aula y la alteridad. La opcionalidad y el poder del *on-off*

En el ámbito educativo, más precisamente en el aula, se producen encuentros y des-encuentros. Nos preguntamos anteriormente qué hacer para que se produzca un encuentro, o momentos de encuentro y *conexión* donde se generen condiciones para que el aprendizaje pueda darse. Para avanzar en la problematización señalaremos algunas cuestiones que contribuyen a pensar tanto el lugar docente como el de estudiante. En ese sentido, algunos autores destacan la idea de incompletitud para referirse a éstos últimos referenciando una falta, una ausencia de algo, vinculando hasta cierta inutilidad o el término «inculto» en función de lo que expresa Kant (1803/1991). Dadas estas condiciones se identifica a un *otro* que tiene que intervenir para contribuir a llenar ese *vacío*. Al nacer, la cría sapiens establece una relación de dependencia respecto del adulto. Se establece una relación de dependencia respecto a un *otro*, un otro adulto que educará y ayudará a *completar* para permitir entonces la transformación del ser. En palabras de Durkheim «la dependencia supone incompletitud en uno mismo»⁽¹⁾ y es esa insuficiencia crónica justamente, la que proporciona sentido y trabajo a los educadores de todos los tiempos.

(1) Durkheim citado en Sennett (2003:131).

Estos lineamientos esbozan que el hombre tiene la necesidad de cuidados y de educación, a diferencia de los animales que no necesitan de esto ya que su instinto es lo que les permite sobrevivir sin mediar la dependencia con otros. Ese sujeto depende de ese adulto para constituirse como tal en términos de Freud, un adulto atento para que lo cuide, le enseñe. Es esta cría sapiens, dirá Kant, que viene inculta al mundo que necesitará de los demás para poder cultivarse. En suma, el autor manifiesta que «la disciplina convierte a la animalidad en humanidad (...). Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre» (1991:2-3).

Por su parte, Julio Moreno expresa que lo humano de lo humano es, desde el punto de vista biológico, una falla de su animalidad y es esa falla del humano como animal, lo que le ha permitido a nuestra especie progresar, variar, introducir novedades, cambiar; el autor plantea que lo específicamente humano es «el progreso por fuera de lo genético» (2010:236). Asimismo, Rousseau esboza algo similar a lo que venimos desarrollando, puntualmente sostiene que la diferencia entre el hombre y el animal, es la

facultad de perfeccionarse. Esto podría relacionarse con el lugar del adulto, y siguiendo con la idea de incompletitud, se traduce en formar, y para formar a una persona necesito suponer de alguien que no esté formado, por ello es que, si formo, si educo: intervengo, transmito, imprimiendo en el otro una huella, una marca, dejando un rastro, una evidencia de querer tener «algo contigo». (Alliaud y Antelo, 2008:10). Tras estas inferencias resulta imperioso señalar cierta omnipotencia a la que se alude al creer que se pueden formar personas. Es decir, se legitima el trabajo a partir de que el otro me necesita, y si me necesita es porque me reconoce (reconoce la condición de formador). Esa necesidad y dependencia que se viene describiendo podríamos plantearla a su vez en términos de reciprocidad, porque el adulto-docente necesita también del otro. Podríamos señalar que este se vuelve impotente si no se lo reconoce, de allí que Todorov manifiesta la idea de que «el profesor es confirmado en su sentimiento de existir por los alumnos que dependen de él» (2008:120). El autor compara esto al trabajo de un cantante quien necesita de los aplausos de sus admiradores, en definitiva, del reconocimiento de otros.

Ahora bien, ¿qué pasa si ese otro «no me necesita» tal como yo considero que me debe necesitar? Meirieu se opone a la idea de educación como fabricación afirmando que «el educador no puede hacer más que aceptar su no poder, tiene que admitir que no tiene ningún medio directo de actuar sobre el otro» (1998:80), ya que todo aprendizaje supone una decisión personal del que aprende. Con este argumento pone en cuestión la idea de omnipotencia por parte del docente. Sin embargo el autor continúa exponiendo que sí tiene el poder, a partir de las condiciones que posibilitan esa decisión. Cabe preguntarse entonces por las estrategias que se podrán poner en juego para posibilitar esas condiciones.

No obstante consideramos que el poder que se ejerce dentro del aula, fluctúa. La posibilidad de generar encuentros, instancias de construcción colectiva de conocimiento, una conexión, no resulta tarea sencilla. En suma, darle espacio hoy día al *on*, es decir, un momento manifiesto para prender, aprender y aprehender desde el pensamiento resulta todo un desafío. Trabajar y enseñar desde el pensamiento se traduce en un reto diario.

Concatenado a lo expuesto François Dubet contribuye a problematizar lo propuesto al expresar: «no basta con ser profesor, entrar al aula y empezar a

dar clase para que esta exista (...). Para dar clase, para que la cosa marche, hace falta estar en forma y, como en una función, uno percibe si eso "pega" en el público» (2006:176–181). El autor manifiesta que el oficio sigue siendo una puesta a prueba personal, y sitúa a la subjetividad en un lugar prioritario respecto a lo que es el vínculo pedagógico. Si la personalidad del docente en el aula se despliega al tomar un lugar protagónico, la efectividad de este también será un factor sobresaliente para analizar. Así como el supuesto de que

quien enseña debe estar actualizado, informado, al tanto de las últimas novedades, ser él mismo agente de innovación, la formación como actualización, la imposición de las nuevas tecnologías (...) y la idea naturalizada de que ser un buen profesor significa saber qué hay de nuevo, qué es lo último. (Skliar, 2017:48)

La búsqueda de estrategias para tender puentes de llegada a los jóvenes son diversas y es esa búsqueda la que por momentos se transforma en cansancio, desilusión, agobio, impotencia. Y es esa sensación de desasosiego la que habilita a pensar en cierta forma en sujetos *off* (sujetos apagados). Nos referimos tanto a docentes como estudiantes alejados por tanto del sabor de enseñar y/o aprender. ¿Cómo generar sabor en la transmisión? En palabras de Meirieu:

Vale decir que aquí tenemos un desafío antropológico fundamental que es volver a hallar el placer de encontrar juntos —con nuestros alumnos— el placer de aprender nosotros también cuando estamos explicando algo, y el placer del otro que descubre qué bien logramos explicarlo. (2013:13)

Poner en relación saber y sabor: docentes como alumnos atravesados por el *sabor del saber* y la ética del reconocimiento del otro como sujeto y sujeto de derecho. Los estudiantes esperan que «a la hora de tomar la palabra digamos algo que sepamos o bien, que no es lo mismo, algo que valga la pena ser dicho. Y ese decir algo que valga la pena decir es introducir una brecha, una paradoja, un orificio, una contradicción; en síntesis, la tarea del maestro sigue siendo, siempre lo ha sido, la de ser y provocar alteridad» (Skliar, 2017:160). Alteridad y reconocimiento del otro como sujeto pensante. Es a partir de este

posicionamiento, ese «estar prendido», que lograremos pensamiento y ese brillo al que alude Meirieu.

Algunos interrogantes para seguir pensando

¿Cómo provocar el pensamiento? ¿Cómo transmitir saberes emancipadores?
¿Qué pondremos sobre la mesa para que otros puedan tomar la decisión de aprender?

¿Pondremos apenas lo ya conocido, lo ya aprobado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que requiere multiplicidad y potencia? (Skliar, 2017:49)

Por último, pero para seguir rumiando, planteamos que quizás los docentes hoy, tengamos que hacernos preguntas acerca de si nos sigue atravesando el sabor del saber que queremos ofrecer.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008).** El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En Brailovsky, D., *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Antelo, E. (2010).** Júbilo y jubilación. *La Tía*, Sección: Personal Teacher: <http://www.revistalatia.com.ar/archives/858>
- Antelo, E. (2010).** Maestros a la obra. *Laberintos*, 4(9).
- Abramowski, A.L. (2010).** *Maneras de querer: los efectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. (2004).** Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dubet, F. (2006).** *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Kant, I. (1991 [1803]).** *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Meirieu, P. (1998).** *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- (2006). *Carta a un joven profesor Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Grao.
- (2008). *Entrevista*. Jacques Alain Miller pregunta a Philippe Meirieu.
- (2013). Conferencia de Philippe Meirieu. La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Moreno, J. (2010).** *Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza. Tercera edición, aumentada y corregida*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Rousseau, J.J. (1958).** *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Aguilar.
- Sennett, R. (2003).** *El Respeto*. Barcelona: Anagrama.
- (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Skliar, C. (2017).** *Pedagogía de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres*. Buenos Aires: Noveduc.
- Terigi, F. (2007).** La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Todorov, T. (2008).** *La vida en común*. Buenos Aires: Taurus.

Fecha de recepción: 17/07/17
Fecha de aceptación: 14/11/17